



Contribution à l'analyse des dispositifs d'enseignement-apprentissage instrumentés par les TIC: de la question de la motivation à celle du sens

Dany Hamon

► To cite this version:

Dany Hamon. Contribution à l'analyse des dispositifs d'enseignement-apprentissage instrumentés par les TIC: de la question de la motivation à celle du sens. Les question vives en éducation et formation : regards croisés France-Canada, CREN Université Nantes, Jun 2013, Nantes, France. hal-01152438

HAL Id: hal-01152438

<https://hal.science/hal-01152438>

Submitted on 30 May 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Contribution à l'analyse des dispositifs d'enseignement-apprentissage instrumentés par les TIC: de la question de la motivation à celle du sens

Dany HAMON

Laboratoire EDA Université Paris V Descartes_ dany.hamon@voila.fr

Résumé. Des travaux anglo-saxons et francophones se sont attachés à mettre à jour des indicateurs de la motivation des élèves en rapport avec les usages des TICE afin de formaliser les observations des enseignants, de répondre à la demande des décideurs d'un retour sur investissement et de construire un modèle de compréhension de ce qui se joue dans les situations d'apprentissages concernées. Dans cette contribution, nous souhaitons réinterroger les concepts de motivation et d'engagement utilisés dans ces travaux en apportant un éclairage psychoculturel. Nous nous appuyons sur le concept de mobilisation qui pose à la fois la question des ressources, des buts et des mobiles et en fin de compte la question du sens. Un sens qui renvoie à du désir, de la valeur et qui se construit avec d'autres au sein d'un environnement élargi sans se limiter à la situation éducative. Il devient accessible en partie à travers l'analyse des discours sous condition de dépasser l'immédiatement disponible pour accéder à la richesse et à la complexité des discours dont la particularité est de dissimuler l'essentiel dans les détours et les biais de l'échange. Dans le cadre de cette démarche, de nouveaux questionnements émergent qui dépassent le cadre de la classe pour interroger les transformations sociétales (dans lesquelles les TIC ont une part active) et notamment le rapport au Savoir.

Mots-clés : TIC- motivation- apprentissage- élèves-

INTRODUCTION

Des travaux anglo-saxons et francophones (Viau, 2005 ; Hammond et al., 2009; Collin, Karsenti, Dumouchel, 2012), se sont attachés à mettre à jour des indicateurs de la motivation des élèves en rapport avec les usages des TICE afin de formaliser les observations des enseignants, de répondre à la demande des décideurs d'un retour sur investissement

et de construire un modèle de compréhension de ce qui se joue dans les situations d'apprentissage concernées.

Dans cette contribution nous souhaitons réinterroger les concepts de motivation et d'engagement utilisés dans ces travaux en apportant un éclairage psychoculturel à la modélisation des dispositifs. Cette approche considère que l'esprit se constitue à travers

*Ce texte original a été produit dans le cadre du congrès *Les questions vives en éducation et formation : regards croisés France-Canada* qui s'est tenu à Nantes du 5 au 7 juin 2013. Il est permis d'en faire une copie papier ou digitale pour un usage pédagogique ou universitaire, en citant la source exacte du document, qui est la suivante :

HAMON, D. (2013). Contribution à l'analyse des dispositifs d'enseignement-apprentissage instrumentés par les TIC: de la question de la motivation à celle du sens, In Actes du colloque " *Les questions vives en éducation et formation : regards croisés France-Canada* ". Nantes : 5-7 juin 2013 (actes en ligne : <http://www.cren.univ-nantes.fr/>).

Aucun usage commercial ne peut en être fait sans l'accord des éditeurs ou archiveurs électroniques.

Permission to make digital or hard copies of all or part of this work for personal or classroom use is granted without fee provided that copies are not made or distributed for profit or commercial advantage and that copies bear this notice and the full citation on the first page

la culture, et qu'on ne peut s'intéresser aux processus mentaux sans tenir compte du contexte socioculturel dans lequel s'élaborent les cognitions (Bruner, 1997). Dans ce cadre de référence, seul le sujet peut donner sens aux liens qu'il tisse entre les environnements, les individus, les objets qu'il côtoie, avec pour conséquence sur le plan méthodologique de lui permettre grâce à un échange compréhensif de réorganiser sa pensée pour délier ce fil et la rendre accessible à la recherche.

DE LA QUESTION DE LA MOTIVATION A L'ACTION

Les TICE ont acquis le statut d'objets mobilisateurs en contextes scolaires au sein de nombreux travaux depuis des décennies. Mais, si elles permettent de « mettre le pied dans la porte » (Delannoy, 2005) pour que leur attrait ne soit pas qu'un enrobage des savoirs, il est nécessaire de s'intéresser à l'engagement des élèves, « situés en bout de chaîne » (Baron et Bruillard, 1996) et à la qualité de leur rapport au savoir. Alors que sait-on vraiment de cette motivation au niveau des élèves ?

Des comportements et des traces

Les chercheurs ont mis en évidence un certain nombre de dimensions liées à l'observation comportementale des élèves. Ainsi le travail de synthèse réalisé par Rolland Viau sur 70 articles scientifiques anglo-saxons en rapport avec le rôle des TICE sur la motivation à apprendre a permis de faire émerger des indicateurs tels que l'intérêt des élèves pour la nouveauté. Mais il souligne également que cet effet peut rapidement s'estomper et la motivation par la même occasion. Aussi préconise-t-il de réaliser des recherches sur un temps long afin d'observer l'évolution de la motivation des élèves. Il évoque également l'intérêt et le plaisir des élèves à la tâche. Pourtant selon cet auteur ces deux indicateurs ne sont peut-être pas les plus importants, de nouvelles recherches ayant révélé la pertinence des notions d'engagement cognitif et de persévérance. Ces critères ont pu être mesurés à travers l'analyse de l'activité. Ce sont à la fois des traces laissées, par exemple le fait que l'élève choisisse de naviguer plus

en profondeur sur des sites, qu'il va examiner toutes les facettes et ne pas se limiter à regarder les images ou écouter des effets sonores. Mais la persévérance va également se mesurer par le temps que l'élève va consacrer au site et le nombre de fois qu'il va y retourner (Viau, 2005).

Le concept d'engagement défini comme « une énergie en action » a été précisé dans le cadre de la recherche de Michael Hammond et ses collègues (Hammond et al., 2009) s'attachant à mieux comprendre la motivation des élèves utilisant les TICE en classe (et notamment le Tableau Blanc Interactif). Ils ont distingué les composantes comportementale, cognitive et affective (émotionnelle), cette dernière paraissant la plus importante. L'engagement comportemental dénote ainsi une conduite positive (effort, persistance dans la tâche, participation aux activités), l'engagement émotionnel est identifié comme le fait d'être intéressé, d'être heureux et l'engagement cognitif comme le fait de désirer apprendre, de questionner, de répondre à des défis (Fredricks, Blumenfeld et Paris, 2004). Pourtant les auteurs reconnaissent que ces trois types d'engagements, pointés comme distincts, sont en réalité dynamiquement interreliés au sein de l'individu. Un des points forts de l'étude est cependant de poser comme facteur crucial pour l'engagement des élèves, l'engagement même de l'enseignant.

Ces recherches ont pointé le déplacement du concept de motivation vers celui d'engagement en vue d'insister sur la dynamique et le maintien de la motivation sans se limiter à son déclenchement. Elles ont par ailleurs en commun de s'intéresser à des comportements, soit par une observation directe des chercheurs, soit à travers les discours des enseignants sur les comportements des élèves, soit à travers les traces laissées par les élèves. Ces démarches sont susceptibles d'informer la recherche sur la motivation et l'engagement des élèves. Cependant il nous semble qu'elles devraient être croisées avec une autre approche. Peu d'études se sont intéressées à l'intentionnalité des élèves, aux buts poursuivis au-delà de la manifestation observable de leur motivation.

*Ce texte original a été produit dans le cadre du congrès *Les questions vives en éducation et formation : regards croisés France-Canada* qui s'est tenu à Nantes du 5 au 7 juin 2013. Il est permis d'en faire une copie papier ou digitale pour un usage pédagogique ou universitaire, en citant la source exacte du document, qui est la suivante :

HAMON, D. (2013). Contribution à l'analyse des dispositifs d'enseignement-apprentissage instrumentés par les TIC: de la question de la motivation à celle du sens, In Actes du colloque " *Les questions vives en éducation et formation : regards croisés France-Canada* ". Nantes : 5-7 juin 2013 (actes en ligne : <http://www.cren.univ-nantes.fr/>).

Aucun usage commercial ne peut en être fait sans l'accord des éditeurs ou archiveurs électroniques.

Permission to make digital or hard copies of all or part of this work for personal or classroom use is granted without fee provided that copies are not made or distributed for profit or commercial advantage and that copies bear this notice and the full citation on the first page

L'intentionnalité

Cette démarche a pour intérêt d'approcher assez finement les processus en cours, voire de remettre en cause les connaissances acquises par les approches comportementales. C'est ce que nous avons montré notamment au sujet de la représentation de la passivité des élèves par les enseignants, signe apparent de désengagement, mais en réalité dans ce cas, expression de la concentration des élèves sur les fonctionnalités des ordinateurs portables (Hamon, 2012).

Toutefois la recherche longitudinale de Karsenti et ses collègues (Karsenti et al. 2012) visant à rendre compte du plaisir à écrire et de l'apport des TIC dans le développement des compétences des élèves (2712 élèves de la 3^e à la 11^{ème} année) semble aller dans ce sens. Devant le constat de productions écrites plus longues sur l'ordinateur que sur papier, les chercheurs ont observé à travers l'analyse de questionnaires soumis aux élèves et d'entretiens semi-dirigés, deux types de sources motivationnelles, l'une éducative et l'autre ludique, toutes deux en tension. Pourtant au-delà de ce constat, nous pouvons nous interroger encore. Quel processus conduit les élèves à être sensibles à telle source motivationnelle plutôt qu'à telle autre ? Et quelle est la place des TICE ainsi que la place du savoir dans de tels contextes ?

Nous posons la nécessité d'observer les buts poursuivis par les élèves à travers l'analyse de leurs représentations et de leurs valeurs afin de mieux approcher ce qui les mobilise dans les contextes d'utilisation des TICE. Et nous posons également dans le cadre de notre approche psycho-culturelle de considérer l'ensemble des éléments en jeu dans leur discours sans nous limiter à l'observation de l'activité éducative.

UN REGARD SUR LES FINALITÉS

Une des finalités de l'utilisation des TICE en contexte scolaire par les enseignants est d'aider les élèves à s'impliquer dans leurs apprentissages. Mais quel désir soutient cette mise en activité ? Comment s'enclenche le processus d'apprentissage, ou si le sujet est déjà en activité, qu'est-ce qui soutient sa mobilisation ? Quelles sont les conditions ou les formes de cette mobilisation ?

Celui qui se mobilise, l'élève, est un être humain porteur de désirs (et porté par le désir) et engagé dans des rapports sociaux et institutionnels (Charlot, 2001). Pour apprendre il doit s'approprier un savoir, une pratique, une forme de relation aux autres et à soi-même, qui lui préexiste (activités normées) et cela en entrant dans une activité intellectuelle. Mais pour qu'il y ait activité, il est nécessaire qu'il se mobilise et il ne se mobilisera que si la situation, l'activité, la tâche fait sens pour lui (Charlot, 1997).

Le concept de mobilisation que Bernard Charlot a préféré à celui de motivation apparaît rejoindre le concept d'engagement utilisé dans les recherches anglo-saxonnes et insiste sur la dynamique interne de mouvement à l'instar de la dynamique motivationnelle de Rolland Viau (2009), qui sous-tend l'engagement dans l'activité, voire son maintien. Le concept de mobilisation renvoie lui-même à deux autres concepts, celui de mobile et celui de ressource. Un sujet va en effet s'engager dans une activité, faire usage de ses forces, de ses ressources, parce qu'il a de bonnes raisons de le faire, parce qu'il est porté par un mobile.

Des ressources

Mais qu'entend-t-on par ressources ? Il peut s'agir des capacités biologique, intellectuelle, émotionnelle, que les élèves portent en eux qu'ils ont pu développer ou non en interaction avec les différents environnements qu'ils côtoient. L'étude des ressources cérébro-psychiques a montré une extraordinaire plasticité du cerveau et des possibilités souvent non exploitées chez tout être humain (Favre, 2010). Pourtant c'est la perception que les élèves ont de leurs ressources qui leur permet d'agir, notamment la perception qu'ils ont de leurs compétences en milieu scolaire et qui provient de quatre sources principales selon Bandura (Bandura, 2003), de leurs expériences ou de leurs performances antérieures, de l'observation d'autres personnes (expérience vicariante), de la persuasion verbale (commentaires de leurs parents, enseignants, amis...), et de leurs états physiologiques et émotifs. Leur mobilisation est également tributaire de la perception de leur contrôlabilité (le sentiment de maîtriser la situation)

selon la place qui leur est laissée dans l'activité (Viau, 2009).

Des facteurs liés à leur histoire de vie sont ainsi susceptibles d'influer positivement ou négativement sur leur motivation dans la classe. Bien qu'intelligents certains élèves utilisent toute leur énergie psychique pour affronter des problèmes liés à leur histoire et ne peuvent être disponibles pour d'autres activités. Certains élèves ne supportent pas l'incertitude, le doute, le suspens, le jugement inhérent à l'acte d'apprendre ou encore d'autres en manque de sécurité affective ont envie de savoir mais ont peur d'apprendre car il s'agit de penser l'autre absent et se mettre alors dans une position d'insécurité (Delannoy, 2005). A l'inverse l'environnement extrascolaire (familial, amical, associatif...) peut être extrêmement stimulant et avoir permis à l'élève de développer des compétences ainsi qu'un sentiment de sécurité nécessaire pour être en capacité d'apprendre, soit d'accepter de changer.

Les ressources sont donc des éléments-clés dans la mobilisation des élèves, elles peuvent être des freins ou au contraire des facilitateurs, mais elles ne suffisent pas à comprendre l'engagement dans l'action.

Des mobiles

Le deuxième concept, celui de mobile, attaché au concept de mobilisation ne peut être défini qu'en rapport à une activité. Il renvoie non pas au but mais au désir que les résultats de ses actions vont permettre d'assouvir et qui a déterminé l'activité. Le but étant le résultat que l'enchaînement des actions a permis d'atteindre et relève donc d'un statut intermédiaire. Ainsi lorsque l'élève entre dans une activité intellectuelle, à travers le désir de savoir, ce n'est pas le savoir lui-même qui est visé, mais le savoir comme objet de satisfaction, le savoir comme garantissant une place, un pouvoir, le respect, la tranquillité (Perrenoud, 2004). Les mobiles renvoient à du désir, du sens de la valeur.

Il s'agit bien alors d'approcher le sens d'une situation, d'une activité, d'une tâche dans sa dimension axiologique pour comprendre ce qui a valeur, soit le rapport entre le mobile (ce qui sous-

tend la mobilisation) et le but d'une action (le résultat immédiat). Le sens met en relation les éléments à l'intérieur d'un système et seul le sujet peut créer ce lien.

DE LA QUESTION DE LA MOBILISATION A CELLE DU SENS

Fait sens pour un sujet ce qui peut être mis en relation à l'intérieur d'un système, ou dans les rapports avec les autres, ce qui produit de l'intelligibilité sur quelque chose d'autre, ce qui éclaire quelque chose dans le monde. Le sens est donc produit par une mise en relation (Charlot, 1997) et selon Leontiev (1975), le sens d'une activité est le rapport entre son but et son mobile, entre ce qui incite à agir et ce vers quoi l'action est orientée comme résultat immédiat. C'est pourquoi ni le but seul, ni le mobile seul ne permet de comprendre le sens de l'acte, qui ne va s'éclairer que si l'on met les deux en relation. Le sens dans ce cas est compris dans sa dimension axiologique en tant que désirabilité, valeur.

La nécessité du déplacement du concept de motivation à celui de sens a été également soulignée par Philippe Perrenoud dans ses travaux (Perrenoud, 1996). Il soutient que le concept de motivation relève bien à la fois d'une relation, d'un rapport à un contenu, aux autres, à une situation et d'une dimension stratégique, le rapport à un but fixé. Cependant il souligne que l'approche essentiellement psychologique ne suffit pas car les besoins, les désirs, les envies, les intérêts relèvent tout autant d'une approche anthropologique et sociologique en termes d'appartenance à une communauté, à une culture, à une classe sociale, à une organisation, en termes aussi de stratégies d'acteurs, de rapport de pouvoir, de conformisme. Il choisit alors également une approche plus constructiviste et interdisciplinaire en proposant la notion de sens.

Ainsi le sens qui est le sens pour un élève (avec ses ressources, son histoire) va se construire au sein de la situation pédagogique et didactique, au sein des relations intersubjectives et du contrat qui se développe autour du savoir et du travail scolaire mais le sens peut aussi se perdre (Perrenoud, 1996 ;

Rochex, 1995) ou changer notamment grâce à la médiation de l'enseignant.

Le sens n'est donc pas figé, il se construit ainsi en situation avec d'autres à l'école mais également au sein d'un environnement élargi, à partir des besoins sociaux communs au sein des cultures dans lesquelles baigne l'élève (famille, pairs, société) qui peuvent d'ailleurs entrer en conflit d'intérêt. Ces cadres de référence en interaction ont été modélisés par Urie Bronfenbrenner (1979) et peuvent être considérés comme des univers de sens qui vont compter pour le sujet dans sa définition de la situation.

Des univers de sens

L'environnement n'est perçu qu'à travers ce qu'en voient les personnes souligne Urie Bronfenbrenner. Il s'appuie sur le travail de Kurt Lewin qui avait observé qu'un même champ peut être vu en temps de paix comme un endroit bucolique et en temps de guerre, comme un lieu où le sujet va chercher des éléments stratégiques pour se protéger ou préparer une embuscade. Le même champ dépend donc de l'image que chacun va se projeter. Dans le cadre de sa théorie écologique du développement humain, il postule une mutuelle accommodation entre l'individu et l'environnement dans lequel il vit et se développe et qui n'est pas limité à un seul paramètre immédiat mais étendu, L'environnement écologique est ainsi entendu comme un agencement imbriqué de structures concentriques, chacune contenue par la suivante. Elles sont référencées comme étant les niveaux micro, meso, exo et macrosystème. Il ajoute qu'il part de l'ontosystème, soit les caractéristiques du sujet, ses compétences, ses ressources propres et ses représentations.

Le microsystème est un ensemble d'activités de rôles et de relations interpersonnelles vécues par la personne dans un cadre physique et matériel donné. Il comprend ici les interrelations entre l'élève, la famille, l'école, le voisinage, les ressources communautaires, où il va expérimenter des rôles, des interactions.

Le mésosystème comprend les interrelations entre deux ou trois paramètres dans lesquels se développe la personne et auquel elle participe activement. Ce

sont les liens qui prennent place entre différentes communautés. Il peut s'agir ainsi des relations entre la maison, l'école et les pairs pour un enfant. Il se forme quand la personne est amenée à se déplacer dans de nouveaux cadres et augmente les interconnexions possibles.

L'exosystème se réfère à un ou plusieurs paramètres qui ne concernent pas le développement de la personne de façon active mais dans lequel des événements se produisent qui affectent ce développement. Ce peut être le cas d'un jeune enfant affecté par le travail de ses parents, ou par les activités à la marge de la classe. Dans notre cadre, il s'agit des lieux non fréquentés par l'élève mais qui influencent ses activités (décisions politiques du ministère, des collectivités locales concernant le choix d'introduire ou non les TICE dans la classe).

Le macrosystème se réfère aux systèmes de croyances ou idéologies de la société ou d'une communauté qui diffèrent dans l'espace et dans le temps. Ainsi, la relation entre école et maison varie entre les Etats-Unis et la France. De même le rapport au temps est extrêmement différent entre l'époque de Louis XIV où la lenteur était la marque des puissants et aujourd'hui, où la vitesse est érigée en idéologie (Haroche, 2008). On peut également ajouter selon cet auteur, les paramètres qui pourraient exister dans le macrosystème contenus dans la vision de la société des leaders politiques, des philosophes, des sciences sociales engagés dans de possibles alternatives. Les croyances, les valeurs, les normes sociétales apparaissent alors comme une toile de fond qui englobe l'ensemble des réseaux

Il apparaît donc pertinent pour la recherche d'être attentive à l'interdépendance entre les différents niveaux. Ainsi Kurt Lewin a observé des interférences entre les mutations sociétales et la communauté éducative et fait l'hypothèse d'un continuum entre les niveaux micro, meso, exo et macro. Il est également intéressant d'observer les situations de déséquilibre, de ruptures en cas de changement mais également les invariants dans l'espace et dans le temps.

Toutefois, le sens construit par les élèves dans le contexte scolaire utilisant les TICE n'est accessible qu'à travers les représentations individuelles et communes.

*Ce texte original a été produit dans le cadre du congrès *Les questions vives en éducation et formation : regards croisés France-Canada* qui s'est tenu à Nantes du 5 au 7 juin 2013. Il est permis d'en faire une copie papier ou digitale pour un usage pédagogique ou universitaire, en citant la source exacte du document, qui est la suivante :

HAMON, D. (2013). Contribution à l'analyse des dispositifs d'enseignement-apprentissage instrumentés par les TIC: de la question de la motivation à celle du sens, In Actes du colloque " *Les questions vives en éducation et formation : regards croisés France-Canada* ". Nantes : 5-7 juin 2013 (actes en ligne : <http://www.cren.univ-nantes.fr/>).

Aucun usage commercial ne peut en être fait sans l'accord des éditeurs ou archiveurs électroniques.

Permission to make digital or hard copies of all or part of this work for personal or classroom use is granted without fee provided that copies are not made or distributed for profit or commercial advantage and that copies bear this notice and the full citation on the first page

Des représentations et des valeurs

Les représentations sont à la fois individuelles, une façon pour chacun de voir « sa réalité » mais également communes car nous partageons le monde avec d'autres. Les représentations sont considérées comme des systèmes de pensée, des façons de voir le monde, qui permettent de le simplifier pour mieux l'appréhender et le partager avec d'autres. Elles cristallisent, notamment à travers le langage, les idées, les normes et les valeurs du groupe social auquel l'individu appartient (Jodelet, 2003). Les représentations s'appuient sur des valeurs qui vont servir de guide aux conduites.

Les valeurs sont un ensemble d'idéaux, de buts et d'intérêt propres à la culture d'une société et qui sont considérées comme des fins légitimes pour tout ou une partie de ses membres. Ce sont donc les choses pour lesquelles « cela vaut la peine de se donner du mal » (Feertchak, 1996). Une valeur oriente et guide la vie de chacun, un idéal qui le pousse à faire ce pourquoi il agit. Cependant une hiérarchie s'impose face à de nombreuses valeurs qui entrent en concurrence et qui évoluent à chaque époque de l'existence du sujet (Assogba, 2004).

DES CONSÉQUENCES MÉTHODOLOGIQUES

L'étude des représentations demande l'articulation des éléments affectifs, cognitifs et sociaux en perspective avec les rapports sociaux qui affectent ces représentations et le contexte (matériel, social, idéal) sur lequel elles ont à intervenir (Jodelet, 2003). Car les représentations vont conduire à des comportements. Il est donc nécessaire de prendre en compte ce qui les détermine, les intentions qui orientent les actes, comprendre pourquoi la personne agit de telle sorte, pourquoi elle retient certains éléments de la situation et pas d'autres (Postic et De Ketele, 1988).

Les représentations sont en partie accessibles à travers l'analyse des discours. Cependant il s'agit de dépasser les opinions de surface, les plus immédiatement disponibles pour accéder modestement à la richesse et à la complexité des discours qui ont la particularité de dissimuler l'essentiel dans les détours et les biais de la conversation (Kaufmann, 1996). L'entretien compréhensif que nous prônons pour accéder au sens ne peut être impersonnel mais au contraire empathique, il demande l'engagement de l'enquêteur pour provoquer l'engagement de l'enquêté et lui permettre d'organiser lui-même les éléments de son discours.

L'analyse du contenu mais également de la forme du discours (déchiffrement structurel) (Bardin, 2007) peut permettre une introspection des données recueillies sous couvert là encore de dépasser le matériau apparent. Elle s'attache à comprendre l'ensemble du discours en observant ses ruptures, le statut des réponses qui varie du conventionnel à l'essentiel. De l'analyse de la transversalité des thématiques entre les entretiens peuvent resurgir les représentations communes.

DES RÉSULTATS

Nos recherches apparaissent conforter la pertinence de cette démarche. Elles questionnent ainsi le statut des TICE dans le cadre scolaire, des technologies qui ne peuvent plus être pensées seules mais dans le cadre de dispositifs, en fonction des pédagogies qu'elles soutiennent et des valeurs qu'elles sous-tendent. Elles sont attentives à toutes les logiques à l'œuvre et se sont particulièrement intéressées à rendre compte des buts et des mobiles des élèves afin d'interroger le sens pour ces élèves. Elles ont fait émerger plusieurs dimensions qui mettent en relation TICE et savoirs scolaires (Hamon, 2012).

Statut des TICE et rapport au savoir

Nous avons observé à travers l'analyse des discours des élèves (représentations et valeurs) un premier processus de signification. Dans ce premier cas, les buts d'utilisation des TICE ont à voir avec leurs caractéristiques techniques (légèreté) et symboliques

(modernité, nouveauté). Les mobiles ne concernent pas les enjeux de savoir à ce niveau puisque la légèreté des matériels (ordinateurs portables) a pour mobile le bien-être physique (ne pas avoir mal au dos). De même, la valeur attribuée aux technologies concerne la logique de distinction et donc la reconnaissance par d'autres (pairs, famille).

Un deuxième processus fait état du choix des élèves d'apprendre les différentes fonctionnalités des technologies pour un usage externe à l'école, avec pour mobile une reconnaissance de leur expertise par leur environnement proche (famille, amis, experts sur le net) à court terme ou à plus long terme par un futur employeur (imaginé). Elles deviennent alors objets d'apprentissage. Dans ce cadre, le statut des TICE peut être associé en partie à des enjeux de savoir puisque « la maîtrise des techniques Usuelles de l'Information et de la Communication » est considérée comme une des compétences à acquérir dans le cadre du « Socle commun des compétences et des connaissances ». Reconnaissance ou estime de soi sont attendues de l'acquisition de ces compétences.

Un troisième processus identifié sous-tend les TICE comme « passerelles » vers les savoirs scolaires. L'objectif des élèves est d'apprendre mieux grâce à l'utilisation des TICE qui sont représentées comme des objets facilitateurs. L'acquisition des savoirs scolaires est alors portée comme une étape vers la reconnaissance des autres ou l'estime de soi. Mais dans le cas où les TICE entravent l'acquisition des apprentissages considérés comme valorisants pour les élèves, leur utilisation ne fait plus sens. Ce peut être le cas si les enseignants ou les élèves n'ont pas les habiletés nécessaires, ou parce que les caractéristiques techniques font obstacles (pannes). Ce peut aussi être le cas si les TICE sont considérées comme objets de distraction.

Le rôle de l'enseignant apparaît effectivement primordial pour accompagner les élèves d'un processus à l'autre et donner sens aux apprentissages avec l'aide des TICE si elles s'avèrent facilitatrices.

DISCUSSION ET PERSPECTIVES

Les résultats de nos recherches tendent à nous conforter dans notre démarche mais ils nous invitent également à aller plus loin dans nos questionnements et à interroger notamment le statut du savoir pour les élèves, aujourd'hui ébranlé par les transformations de notre société dont les TIC ont pris une part active.

Elles ont également pointé l'émergence de la valeur « temps » à travers l'analyse des entretiens (importance du « gain de temps » dans la mobilisation des élèves). Une valeur liée à la transformation radicale de notre culture temporelle qui a été induite par la mondialisation et le fonctionnement en temps réel de l'économie ainsi que l'accélération apportée par l'usage des TIC (impératif de l'immédiateté) (Aubert, 2004).

En revanche nous observons un invariant au niveau des mobiles depuis plusieurs années, à savoir l'estime de soi et la reconnaissance, ce qui ne peut surprendre, car nous sommes à la fois des êtres incomplets et nous aspirons également à notre autonomie. Il serait intéressant de s'intéresser de plus près à cet « autre ». De qui les élèves souhaitent-ils être reconnus aujourd'hui et pourquoi ?

BIBLIOGRAPHIE

- AUBERT N. (2004). *Le culte de l'urgence. La société malade de son temps*. Paris, France, Flammarion
- ASSOGBA Y. (2004). Etat de la question des valeurs, in PRONOVOST G. et ROYER C. (dir.) *Les valeurs des jeunes*. Sainte Foy, Presses Universitaires du Québec
- BANDURA (2003). *Auto-efficacité, le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles, Belgique, De Boeck
- BARON G-L. et BRUILLARD E. (1996). *L'informatique et ses usagers dans l'éducation*. Paris, France, PUF
- BARDIN L. (2007). *L'analyse de contenu*. (1^e Ed. 1997), Paris, France, PUF
- BRONFENBRENNER U. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature And*

*Ce texte original a été produit dans le cadre du congrès *Les questions vives en éducation et formation : regards croisés France-Canada* qui s'est tenu à Nantes du 5 au 7 juin 2013. Il est permis d'en faire une copie papier ou digitale pour un usage pédagogique ou universitaire, en citant la source exacte du document, qui est la suivante :

HAMON, D. (2013). Contribution à l'analyse des dispositifs d'enseignement-apprentissage instrumentés par les TIC: de la question de la motivation à celle du sens, In Actes du colloque " Les questions vives en éducation et formation : regards croisés France-Canada ". Nantes : 5-7 juin 2013 (actes en ligne : <http://www.cren.univ-nantes.fr/>).

Aucun usage commercial ne peut en être fait sans l'accord des éditeurs ou archiveurs électroniques.

Permission to make digital or hard copies of all or part of this work for personal or classroom use is granted without fee provided that copies are not made or distributed for profit or commercial advantage and that copies bear this notice and the full citation on the first page

- Design*. Harvard University Press Cambridge, Massachussets and London , England.
- BRUNER J. (1997). *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*, Paris, France, RETZ
- CHARLOT B. (1997). *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*. Paris, France, Economica
- CHARLOT B. (2001) (sous la direction de). *Les Jeunes et le Savoir. Perspectives internationales*. Paris, France, Economica
- COLLIN S., KARSENTI T. ; DUMOUCHEL G. (2012). Apport des TIC pour la compétence et la motivation à écrire des élèves de primaire en contexte de classe-portable. In <http://www.karsenti.ca/pdf/scholar/OUV-karsenti-55-2012.pdf>
- DELANNOY C. (2005). *La motivation : Désir de savoir, décision d'apprendre*. Paris, France, CNDP
- FAVRE D. (2004). *Cessons de démotiver les élèves. 18 clés pour favoriser l'apprentissage*. Paris, France, Dunod
- FEERTCHAK H. (1996). *Les motivations et les valeurs en psychosociologie*. Paris, France, A. Colin
- FREDRICKS J. A., BLUMENFELD P. C., PARIS A. H. (2004). *School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence*. Review of Educational Research in <http://www.rer.sagepub.com/content/74/1/59.abstract>
- HAMMOND M., POPE M., REYNOLDS L., INGRAM J. (2009). Engagement and ICT : a study supported by a small grant from Becta. University of Warwick in: http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/wie/research/centre/centre_projects/current_projects/eng
- HAMON D. (2012). Le sens des dispositifs d'enseignement-apprentissage instrumentés par les TICE pour les collégiens. Spirale 2012 in <http://www.spirale-edu-revue.fr/spip.php?article1115>
- HAROCHE C. (2008). *L'avenir du sensible. Le sens et les sentiments en question*. Paris, France, PUF
- JODELET D. (2003). *Les représentations sociales*. (1^e ED., 1989). Paris, France, PUF
- KAUFMANN J-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris, France, Nathan
- LEONTIEV A. (1975). *Activité, conscience, personnalité*. Traduction française. Moscou, Ed. du Progrès, 1984
- PERRENOUD P. (1996). Sens du travail et travail du sens à l'école. Université de Genève. In http://www.unige.ch/fapse/SSR/teachers/perrenoiud/php_main/php_1996/1996_18.html
- POSTIC M. et De KETELE J-M (1989). *Observer les situations éducatives*. Paris, France, PUF
- ROCHEX J-Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris, France, PUF
- VIAU R. (2005). 12 questions sur l'état de la recherche scientifique sur l'impact des TIC sur la motivation à apprendre. In <http://tecfa.unige.ch/tecfa/taeching/LME/lombard/motivation/viau-motivation-tic.html>
- VIAU R. (2009). *La motivation en contexte scolaire*. (Edition européenne). Bruxelles, Belgique, Edition De Boeck (2^e Ed. révisée)